L'INTERPRÉTATION DES DOCUMENTS ICONOGRAPHIQUES : LE MULTIMÉDIA COMME ADJUVENT À L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE

Catherine Duquette (PhD), Université Laval

RÉSUMÉ

Cet article s'intéresse à la capacité des élèves francophones du Québec à interpréter des documents iconographiques en classe d'histoire et à l'usage des TICE pour promouvoir cet apprentissage. Basé en partie sur les résultats de notre recherche doctorale, ce texte s'intéresse aux processus cognitifs employés par les élèves lorsqu'ils interprètent un document iconographique. Ensuite, ces mêmes résultats sont confrontés aux recherches portant sur l'emploi des TICE en classe d'histoire. Cette comparaison sert à identifier les bénéfices tirés de l'utilisation des TICE en enseignement d'une part et, d'autre part, à déterminer les stratégies didactiques favorisant un réel apprentissage des habiletés intellectuelles associées à la discipline historique.

Considérées comme une innovation permettant de rendre l'enseignement plus actif, les technologies de l'information et de communication en éducation (TICE) sont de plus en plus présentes dans l'environnement de la classe. Cette situation n'est pas pour déplaire aux élèves considérés comme étant « numériquement futés[1] », c'est-à-dire qu'ils éprouvent une certaine facilité à naviguer le Web et à y trouver de l'information. Or, comme le suggère Gilster, la maîtrise de l'outil informatique demande bien plus qu'une facilité à naviguer le Web[2]. Cela est spécifiquement le cas lorsque les technologies du multimédia sont employées dans un cadre scolaire, car en plus de faire preuve des stratégies cognitives reliées à l'emploi des technologies, les élèves doivent également développer les habiletés propres à la matière enseignée. Par exemple, dans le cadre d'un cours d'histoire, les élèves doivent à la fois être en mesure d'accomplir une recherche sur Internet et d'identifier les documents historiques pertinents parmi les nombreux items trouvés à l'aide des engins de recherche. Cette capacité à distinguer l'essentiel du superflu n'est possible que si les élèves sont en mesure d'interpréter les documents historiques écrits ou iconographiques. L'apprentissage de cette habileté historique prend alors une importance toute particulière chez les natifs du numérique[3].

Étant donné cette situation, comment aider les élèves à développer leur compétence à interpréter les documents historiques et en particulier les documents iconographiques qui sont de plus en plus accessibles grâce aux technologies du multimédia ? Peut-on employer ces mêmes technologies pour promouvoir cet apprentissage de la discipline historique ? Afin de répondre à ces interrogations, il semble nécessaire d'établir un portrait des capacités des élèves à interpréter les documents iconographiques d'une part et, d'autre part, de cerner comment l'apprentissage des stratégies cognitives reliées à l'emploi du multimédia peut contribuer à son développement. C'est à ces deux tâches que notre article sera consacré.

L'INTERPRÉTATION DES DOCUMENTS ICONOGRAPHIQUES

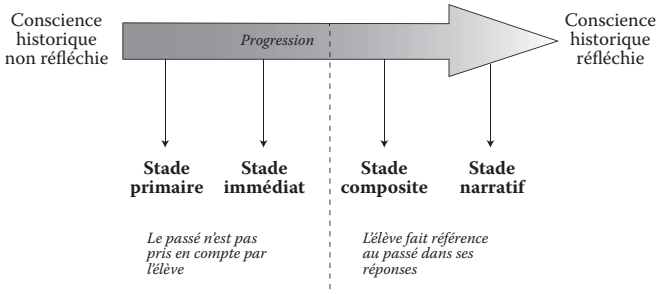
Dans le but de cerner les habiletés à interpréter les documents iconographiques chez les élèves, nous avons construit un protocole de recherche axé sur une tâche de résolution de problème à caractère historique. Un total de 148 élèves de cinquième secondaire provenant de huit écoles francophones du Québec ont pris part à l'enquête. Les participants étaient invités à répondre à une question historique ayant trait soit au thème de la pauvreté, l'immigration ou encore l'engagement volontaire lors de la Première Guerre mondiale[4]. Pour les aider dans leur tâche, ils avaient à leur disposition un dossier documentaire composé de sources écrites et iconographiques. L'analyse du discours des élèves a permis de mieux comprendre les processus métacognitifs enclenchés lorsque ceux-ci interprètent des

documents. La grille d'analyse employée a été construite à partir des opérations intellectuelles reliées à l'interprétation de sources historiques. Ces tâches sont en partie inspirées de celles présentées dans le manuel scolaire *Le Québec, une histoire à suivre*[5] que nous avons adaptées à cette recherche. Dans le cas des documents iconographiques, sept catégories ont été dégagées. Il est donc possible de constater si l'élève va :

- Identifier les acteurs présents sur le document
- Identifier la date de création
- Identifier les concepts clés
- Remettre le document dans le contexte de l'époque
- Faire des liens avec d'autres documents historiques
- Ne pas être en mesure d'identifier les concepts clés
- Se tromper d'époque lorsqu'il remet le document dans son contexte

Ces catégories nous semblent les plus appropriées puisque l'ensemble des éléments était disponible dans les documents fournis. Il faut cependant noter que l'intervieweuse ne demandait pas spécifiquement aux élèves d'effectuer ces tâches lors de l'entrevue. L'objectif était d'observer le comportement des élèves lors de la mise en opération de l'activité. Les entrevues ont été dépouillées à partir de ces catégories. Les résultats obtenus ont ensuite été comparés selon le niveau de conscience historique des participants afin d'y déceler une éventuelle relation. La taxonomie de la conscience historique (CH) employée provient des résultats de recherche issus de notre thèse de doctorat[6]. Divisé en quatre niveaux : *primaire, immédiate, composite et narrative*, l'échelle permet de constater le développement de la CH d'un état non-réfléchi à un état réfléchi. Les deux premiers niveaux, primaire et immédiat, seraient associés à une forme de CH non réfléchie, car les liens passé-présent ne sont jamais pris en compte. Plus spécifiquement, la CH **primaire** regroupe les élèves ayant du mal à expliquer les phénomènes historiques et la CH **immédiate** rassemble, quant à elle, ceux qui situent leur réponse uniquement dans le présent. La CH **composite**, qui regroupe les élèves qui suggèrent à la fois des causes présentes et passées, et la CH **narrative** qui représente les répondants qui parviennent à faire un récit explicatif de l'évolution du phénomène, se rapprocheraient, quant à elles, d'une CH réfléchie. La figure qui suit illustre les stades de développement de la conscience historique.

Stade de développement de la conscience historique



Grâce à cette taxonomie, il a été possible de comparer la capacité des élèves à interpréter les documents iconographiques selon le niveau de conscience historique manifesté. Le tableau qui suit présente une synthèse des résultats obtenus. Il affiche, d'une part, le nombre d'énoncés associés à chacune des tâches intellectuelles et, d'autre part, le pourcentage des élèves qui effectuent cette tâche selon leur niveau de conscience historique.

La lecture de ce Tableau semble indiquer que certaines opérations intellectuelles apparaissent plus fréquemment

TABLEAU 1 : Synthèse du travail d'interprétation

INTERPRÉTATION DES DOCUMENTS ICONOGRAPHIQUES					
TÂCHE D'INTERPRÉTATION	NBRE D'ÉNONCÉS PAR CATÉGORIE	% DES PARTICIPANTS AVEC CH[S] PRIMAIRE	% DES PARTICIPANTS AVEC CH[S] IMMÉDIATE	% DES PARTICIPANTS AVEC CH[S] COMPOSITE	% DES PARTICIPANTS AVEC CH[S]
Identifie les acteurs	14	0	7%	30%	29%
Identifie la date de création	0	0	0	0	0
Identifie les concepts clés	65	29%	59%	59%	76%
Remet dans le contexte de l'époque	16	0	15%	24%	21%
Fait des liens avec d'autres éléments historiques	2	0	0	2%	9%
Se trompe dans l'identification des concepts clés	5	57%	7%	4%	0
Se trompe de contexte temporel	8	29%	15%	2%	3%

TABLEAU 2 : Fréquence des énoncés selon le niveau de conscience historique

OPÉRATION INTELLECTUELLE	FRÉQUENCE DES RÉPONSES DE NIVEAU PRIMAIRE	FRÉQUENCE DES RÉPONSES DE NIVEAU IMMÉDIAT	FRÉQUENCE DES RÉPONSES DE NIVEAU COMPOSITE	FRÉQUENCE DES RÉPONSES DE NIVEAU NARRATIF
Identifie les concepts clés dans les textes 136 énoncés au total	1 %	27 %	43 %	29 %
Identifie les concepts clés dans les images 63 énoncés au total	3 %	16 %	35 %	46 %

que d'autres dans le discours des élèves, et ce, peu importe le niveau de conscience historique des participants[8]. C'est le cas des catégories suivantes : « identifie les éléments clés des documents iconographiques » et « remet les documents iconographiques dans le contexte de l'époque ». Très peu d'élèves des niveaux *immédiat, composite et narratif* se trompent lorsqu'ils identifient les concepts clés (7 %, 4 % et 0 % respectivement). Seuls les élèves de niveau *primaire* semblent davantage sujets à faire ce genre d'erreur (57 %).

Malgré tout, peu d'énoncés se retrouvent dans chacune des catégories. On remarque que les élèves de niveau *immédiat* et *composite* sont peu nombreux à identifier dans les images des éléments de réponse. Chez les élèves de niveau *narratif*, c'est également une minorité qui parvient à interpréter les images. Il semble donc que l'interprétation de documents iconographiques soit une opération intellectuelle complexe pour les participants. Malgré une présence marquée du contenu visuel dans la littératie moderne, il est également possible que les élèves soient moins habitués à interpréter des images que des textes. Qui plus est, l'image est par nature polysémique et, par conséquent, peut présenter plus d'une signification[9]. Cette polysémie ajoute donc une difficulté supplémentaire à ce genre d'interprétation. Ces raisons expliquent peut-être pourquoi, d'une part, peu de participants emploient ces sources pour formuler une réponse aux questions et, d'autre part, pourquoi ceux qui y parviennent, se situent en majorité au stade narratif. D'ailleurs, le calcul de la fréquence du nombre d'énoncés par niveau de conscience historique tend à montrer une nette progression en ce qui concerne l'utilisation des documents iconographiques comme source de réponse aux questions des protocoles (voir Tableau 15).

Plusieurs répondants, surtout des niveaux *primaire et immédiat,* associent les documents iconographiques aux mauvaises époques. Cette difficulté est peut-être attribuable à la nature même des documents iconographiques employés. En effet, nous constatons que 64 % des erreurs de remise en contexte sont en lien avec l'extrait de la bande dessinée *Tintin au Congo* associé au thème de la pauvreté. Étant donné le côté intemporel du personnage, il est probable que les élèves ignoraient que ce volume avait été publié pour la première fois en 1931[10]. Pour eux, Tintin est raciste aujourd'hui comme dans le « temps de l'esclavage ». De manière générale, les documents iconographiques sont moins fréquemment employés par les élèves lorsqu'ils formulent des éléments de réponses. En effet, 52 % des participants de notre échantillon indiquent avoir utilisé les textes pour répondre à nos questions, tandis que seulement 24 % d'entre eux soulignent l'importance des informations provenant des documents iconographiques. Qui plus est, un participant explique lors de l'entrevue que c'est à partir de la lecture des textes qu'il est parvenu à comprendre le sens des images :

> *Ben j'ai commencé par la BD, c'est la première feuille qui m'a donné le goût de lire, pis je ne la comprenais pas, donc j'ai lu les autres textes et ça m'a aidé à la comprendre. Coll096-097* [11]

Comme le laisse entendre cette citation, il est possible qu'à première vue certains élèves aient du mal à identifier les concepts mis en évidence dans les documents iconographiques. Pour d'autres, les images ne sont pas une source d'information pertinente, elles servent plutôt de compléments plus ou moins superflus aux textes[12]. Enfin, quelques participants ont indiqué ne pas avoir fait attention aux images lors de leur lecture puisque celles-ci avaient un rôle uniquement esthétique.

Plusieurs constats peuvent être dégagés de l'analyse présentée. Entre autres, l'analyse des documents iconographiques semble poser plus de difficultés chez les élèves que l'interprétation des documents écrits. Cette difficulté peut être attribuable à un manque de pratique des opérations intellectuelles requises. Par ailleurs, certains élèves ont du mal à dissocier l'image de son caractère purement esthétique. L'image n'est pas à leurs yeux une source d'informations en soi. Le nombre important d'images auxquels les jeunes sont confrontés lorsqu'ils naviguent le Web peut, peut-être, expliquer leur indifférence face aux documents iconographiques. Comment amener les élèves à considérer les images comme des sources d'information historique à part entière ? À quel point l'apprentissage des stratégies du multimédia est-il porteur de solutions à cette situation ?

LES STRATÉGIES COGNITIVES RELIÉES À L'EMPLOI DU MULTIMÉDIA

Un nombre grandissant de recherches empiriques ont, à ce jour, tenté de révéler comment l'emploi du multimédia peut faciliter ou non l'apprentissage des opérations intellectuelles propres à la science historique. Cependant, les auteurs, anglophones pour la majorité, semblent plutôt s'intéresser aux bénéfices reliés à l'utilisation des outils du multimédia plutôt que de s'intéresser au développement d'une habileté intellectuelle en particulier. Malgré cela, les quelques recherches retrouvées dans la littérature permettent de jeter une lumière appréciable sur le problème étudié ici.

Deany, Chapman et Hennessy[13] proposent une étude de cas consacré à l'emploi d'un tableau blanc interactif (TBI) en classe d'histoire. En classe, l'enseignant met en place une approche collaborative où il invite les élèves à analyser les documents iconographiques projetés sur le TBI. Les élèves annotent alors les documents et identifient les concepts représentés par l'image. À la fin de l'enquête, les élèves interrogés ont souligné que l'analyse des documents iconographiques les ont aidés à mieux appréhender la matière à enseigner. Ces conclusions amènent les auteurs à souligner les avantages pédagogiques liés à l'emploi des TBI. Néanmoins, l'enseignant sur lequel l'étude de cas est basée ne demande pas aux élèves d'interpréter les images de manière autonome. C'est l'enseignant qui contrôle la discussion et pose les questions permettant aux élèves d'identifier les points importants sur l'image. Par conséquent, cette recherche ne permet pas de constater les bienfaits à long terme de l'emploi du TBI sur les compétences des élèves.

Dans leur revue de littérature, Owings Swan et Hofer[14] indiquent que certains chercheurs se sont intéressés aux structures didactiques employées par les enseignants lorsqu'ils intègrent le multimédia dans l'environnement de la classe. Les recherches de Brush et Saye[15] en particulier semblent intéressantes pour notre enquête bien que ces derniers ne s'attardent pas spécifiquement sur l'interprétation des documents iconographiques. Les auteurs tendent à montrer que lorsque associer à une structure didactique bien définie, l'emploi du multimédia amène les élèves à avoir une meilleure maîtrise des opérations intellectuelles développées comparativement aux élèves ayant reçu un enseignement plus traditionnel. De plus, les élèves ayant eu accès aux outils du multimédia semblent avoir une plus grande facilité à fournir des arguments pertinents pour étoffer leur discours. Cependant, Hofer et Owings Swan[16] suggèrent que les bienfaits liés à l'emploi du multimédias dépendent de la prise en compte de trois facteurs. Ainsi pour que l'enseignement par le multimédia soit bénéfique, l'enseignant tout comme les élèves doivent être confortables avec la pédagogie active associée avec ce type d'enseignement, avec l'emploi des technologies employées et avec les opérations intellectuelles misent en œuvre.

Si nous interprétons ces constats sous l'éclairage de notre propre enquête, l'on réalise que l'emploi du multimédia, en particulier des TBI, peut s'avérer une piste de solution intéressante aux difficultés reliées à l'interprétation des documents iconographiques. Les recherches mettent d'ailleurs en lumière le rôle primordial de l'enseignant dans l'élaboration de structure didactique permettant le double apprentissage des opérations intellectuelles propres à la discipline historique et des structures cognitives reliées à l'emploi des TICE. Néanmoins, peu d'auteurs élaborent sur les structures didactiques les plus favorables à promouvoir ce double apprentissage ni sur le type de formation (initiale et continue) nécessaire aux enseignants pour y parvenir. Par le fait même, la question relative à l'emploi des TICE pour promouvoir les habiletés intellectuelles construites dans le cadre du cours d'histoire en reste encore une d'actualité.

CONCLUSION

Dans ce texte, nous avons tenté de montrer que l'interprétation des documents iconographiques demeure une tâche particulièrement complexe pour les élèves du secondaire. Les TICE constituent un terreau fertile au développement de stratégies didactiques qui peuvent aider les élèves à apprendre les opérations intellectuelles nécessaires à l'interprétation de ces documents. Malgré tout, un bref recensement de la littérature permet de constater qu'il existe un certain décalage entre le potentiel pédagogique associé aux TICE et leur emploi en classe. Quelles sont les stratégies didactiques les plus appropriées à un véritable enseignement de l'histoire ? Cette question sera au cœur de la recherche postdoctorale que nous nous proposons d'effectuer sous la direction du professeur Stéphane Lévesque de l'Université d'Ottawa. Celle-ci aura pour but, dans un premier temps, de mieux comprendre l'influence des TICE dans l'apprentissage de la pensée historique, en particulier sur le plan de l'habileté à interpréter des documents iconographiques. Puis, dans un deuxième temps, nous chercherons à identifier les structures didactiques les plus bénéfiques à ce type d'enseignement et à les intégrer à la formation initiale et continue des enseignants d'histoire. Nous espérons que notre recherche postdoctorale pourra aider les enseignants dans leur formation initiale à se familiariser à la fois avec les habiletés intellectuelles de leurs élèves et avec l'emploi des TICE.

NOTES

[1] Traduction du terme *digitally savvy,* employé par John Palfrey et Urs Gasser dans leur livre : *Born Digital: Understanding the First Generation of Digital Nartives*, New York, Basic Books, 2008.

[2] Paul Gilster, *Digital literacy*, New York, John Wiley, 1997.

[3] Terme utilisé pour désigner une population ayant grandi avec les technologies tels qu'Internet, l'ordinateur, etc. comparativement aux immigrants numériques qui eux ont grandi hors d'un environnement numérique. Voir à ce sujet l'article de Mark Prensky, « Digital Natives, Digital Immigrants », *On the Horizon*, vol. 9, nº 5, octobre 2001.

[4] Les élèves ne pouvaient pas choisir le thème qu'ils allaient étudier. Sur 148 participants, 50 ont répondu au questionnaire ayant pour thème la pauvreté, 50 sur celui traitant de la culture et 48 sur celui traitant de l'engagement volontaire lors de la première guerre mondiale.

[5] Raymond Bédard, Jean-François Cardin et coll. *Le Québec, une histoire à suivre…. Des revendications et luttes dans la colonie britannique aux enjeux de la société québécoise depuis 1980*. Québec, Éditions Grand Duc, 2007 : 491-492.

[6] Catherine Duquette, *Le rapport entre la pensée et la conscience historiques des élèves*, Thèse de doctorat, Université Laval, 2011.

[7] Le terme concept renvoient dans ce document aux concepts historiques (colonisation, acculturation, patriotisme) pouvant être dégagés des documents iconographiques. Il ne s'agit pas des *second order concepts* associés au modèle de pensée historique tel que proposé par Peter Seixas. Voir à ce sujet, le site Web du projet sur la pensée historique : http://historicalthinking.ca/fr

[8] En excluant peut-être pour le niveau de la conscience historique *primaire*. Celui-ci semble être un cas à part.

[9] Cette polysémie est bien illustrée par Martineau dans la méthode de traitement des documents iconographiques qu'il propose aux enseignants. En effet, les questions employées pour interpréter les documents montrent bien à l'élève qu'une seule image peut avoir plus d'une signification. Robert Martineau, *Fondement et pratique de l'enseignement de l'histoire à l'école,* Québec, PUL, 2010 : 211-218.

[10] Pour aider les élèves, l'année de publication du volume de Tintin était spécifiée sur le document de travail.

[11] Il s'agit du code donné à chacun des participants.

[12] Stéphane Lévesque parvient à un constat similaire dans son article « Terrorism plus Canada in the 1960's equals hell frozen over: Learning about the October Crisis with computer technology in the Canadian classroom », *Canadian Journal of learning technology*, vol. 34, nº 2, 2008.

[13] Rosemary Deaney, Arthur Chapman et Sara Hennessy, « A case-study of one teacher's use of an interactive whiteboard system to support knowledge co-construction in the history classroom », *The Curriculum Journal,* vol. 20, nº 4, décembre, 2009 : 365-387.

[14] Kathleen Owings Swan et Mark Hofer, « Technologies and Social Studies » dans Linda Levstik et Cynthia A. Tyson, *The Handbook of Research in Social Studies Education*, New York, Routledge, 2008 : 307-328.

[15] Thomas Brush et John Saye, « A Summary of Research Exploring Hard and Soft Scaffolding for Teachers and Students Using a Multimedia Supported Learning Environment », *Journal of Interactive Online Learning,* vol. 1, nº 2, automne, 2002 : 1-12.

[16] Owings Swan et Hofer, *op. cit.* : 307-328.

RÉFÉRENCES

Bédard, R., J.-F. Cardin et coll. (2007). *Le Québec, une histoire à suivre…. Des revendications et luttes dans la colonie britannique aux enjeux de la société québécoise depuis 1980*. Québec, Éditions Grand Duc.

Brush, T. et J. Saye. (2002). « A Summary of Research Exploring Hard and Soft Scaffolding for Teachers and Students Using a Multimedia Supported Learning Environment », *Journal of Interactive Online Learning,* vol. 1, nº 2, automne : 1-12.

Deaney, R., Chapman, A. et S. Hennessy. (2009). « A case-study of one teacher's use of an interactive whiteboard system to support knowledge co-construction in the history classroom », *The Curriculum Journal,* vol. 20, nº 4, décembre : 365-387.

Duquette, C. (2011). *Le rapport entre la pensée et la conscience historiques des élèves*, Thèse de doctorat, Québec, Université Laval.

Gilster, P. (1997). *Digital literacy*, New York, John Wiley.

Lévesque, S. (2008). « Terrorism plus Canada in the 1960's equals hell frozen over » : Learning about the October Crisis with computer technology in the Canadian classroom », *Canadian Journal of learning technology*, vol. 34, nº 2, [en ligne] http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/493/224 (dernière consultation : 25/07/2011).

Martineau, R. (2010). *Fondement et pratique de l'enseignement de l'histoire à l'école,* Québec, PUL.

Owings Swan, K. et M. Hofer. (2008). « Technologies and Social Studies » dans Levstik. L. et C. A. Tyson (eds), *The Handbook of Research in Social Studies Education*, New York, Routledge : 307-328.

Palfrey, J. et U. Gasser. (2008). *Born Digital: Understanding the First Generation of Digital Nartives*, New York, Basic Books.

Prensky, M. (2001). « Digital Natives, Digital Immigrants », *On the Horizon*, vol. 9, nº 5, octobre : 1-6.